

Geißler, Gert

Ganztagsschule in der DDR

Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 160-170. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2005)*



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Gert: Ganztagsschule in der DDR - In: Rother, Ulrich [Hrsg.]; Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Investitionen in die Zukunft. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2004, S. 160-170* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-26478 - DOI: 10.25656/01:2647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26478>

<https://doi.org/10.25656/01:2647>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

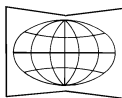
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2005

Investitionen in die Zukunft

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Thomas Coelen, Hugo Christian Dietrich,
Knut Dietrich, Gert Geißler,
Stefan Heymann, Christine Hesener,
Katrín Höhmann, Peter Hübner,
Juliane Linke, Tassilo Knauf, Olaf Köller,
Harald Ludwig, Markus Mauchle,
Gerhard Regenthal, Henning Rischkopf,
Christian Rittelmeyer, Carina Roos,
Ulrich Rosenau, Georg Rutz,
Winfried Schlaffke,
Joachim Schulze-Bergmann,
Jan Seefeldt, Stefan Sell,
Alexandra Senoner, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2004

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autoren- auskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgend- einer Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl-Design, Wiesbaden

Titelbilder: Cornelia Suhan, Dortmund

Gedruckt auf chlorfreiem Papier

Printed in Germany

ISSN 1613-1576

ISBN 3-89974114-5

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Investitionen in die Zukunft

Stefan Sell: Der Ausbau der Ganztagschulen aus ökonomischer Sicht	10
Christian Rittelmeyer: Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken	23
Peter Hübner: Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck	34
Stefan Appel: Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien	40

Berichte aus den Bundesländern

Tassilo Knauf: Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsgrundschule	48
Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der Offenen Ganztagsgrundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen	61
Ulrich Rosenau: Stand und Entwicklung des Ganztagsangebots im Land Brandenburg	68

Pädagogische Grundlagen

Harald Ludwig: Grundschule als Ganztagschule	79
Winfried Schlaffke: Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem	90
Gerhard Regenthal: Corporate Identity von Ganztagschulen	107

Praxis

- Knut Dietrich: Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte
und Vorgehensweisen zur Realisierung 119
- Hugo Christian Dietrich: Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“
und „Praktische Ethik“ in der Ganztagschule Veermoor 125

Wissenschaft und Forschung

- Katrin Höhmann/Christine Hesener/Henning Rischkopf/Carina Roos/
Jan Seefeldt: Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung 132
- Olaf Köller: Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten
aus internationalen Schulleistungstudien: Ein Beispiel aus Hessen 138
- Thomas Coelen: Synopse ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und
den Niederlanden 148
- Gert Geißler: Ganztagschule in der DDR 160

Berichte aus Österreich und der Schweiz

- Markus Mauchle: Die Ganztagsschulbestrebungen
in der Deutschschweiz 171
- Alexandra Senoner: Die Ganztagschulen in Österreich 176

Stellungnahmen

- Bundesverband deutscher Privatschulen:
Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer
Ganztagsangebote 180
- Deutscher Sportbund: Positionspapier zu den Ergebnissen
der PISA-Studie 182
- Empfehlungen der AG für Jugendhilfe 184
- BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 188
- AES: Jugendarbeit und Ganztagschule als Bildungspartner 192
- Bundesjugendkuratorium: Auf dem Weg zu einer neuen Schule.
Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung 198

Nachrichten

- Harald Ludwig: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft –
Kooperation von Jugendhilfe und Schule im
internationalen Vergleich 205
- Ralf Augsburg/Peer Zickgraf: Den Stein ins Rollen gebracht –
Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft
Bildung und Betreuung“ 210

Georg Rutz: Ganztagsschulen im Aufwind	220
Georg Rutz: Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen	223
Ralf Schmitt: Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation	229
Stefan Heymann/Juliane Linke: Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagsschulen?	236
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	241

Gert Geißler

Ganztagsschule in der DDR

Ideenherkünfte

Von den Anfängen des neuzeitlichen Bildungswesens bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war auch in Deutschland die Schule mit geteiltem Unterricht selbstverständlich gewesen. Dabei hatten die Schüler die Unterweisung in den Kern- und Hauptfächern vormittags, nach einer längeren Mittagspause dann den sonstigen Unterricht nachmittags empfangen. Während diese Organisationsform in der Regelschule aufgegeben wurde, blieb sie im exklusiven privaten Schulwesen lebendig und erfuhr hier eine vielgestaltige pädagogische Ausgestaltung. Wenn sie auch Familienerziehung keinesfalls als „Noterziehung“ betrachtete, vielmehr „dem guten Elternhause als Erziehungsmacht die erste Stelle“ zuwies, so erachtete die Schulpädagogik ausgedehnte institutionelle Erziehung anhaltend als von großem Wert. Das *gut* geführte Internat biete „große wirtschaftliche, gesundheitliche, soziale, geistige und erziehlische Vorzüge“. Es entwickle die Unterordnung und unter den bindenden Gesetzen der Lebensgemeinschaft die Fähigkeit, „einem Ganzen als dienendes Glied sich einzufügen“. Geweckt würden die „sozialen Triebe“, das Verantwortungsgefühl, die Selbstständigkeit und „Führereigenschaften“. Damit bringe das Internat die vorhandenen Erziehungsmächte „zu gesammelter Wirkung“. Es halte fern, was „die Erziehungszwecke durchkreuzen, die Gesinnungseinheit stören, die leibliche und sittliche Gesundheit gefährden“ könne. Es sei „seinem Ideale nach eine Kraftquelle für Erzeugung, Entwicklung und Bewahrung gesunden und tüchtigen Menschentums“ (vgl. Schwartz 1928, 1034).

Die *Landschul- und Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden*, ebenso die *Lebensgemeinschaftsschulen* der Weimarer Republik und seit früherer Zeit Alumnate, Pensionate, Konvikte, Kadettenanstalten und die Internate an den Volksschullehrerseminaren verfolgten Konzepte von *Ganztagserziehung*, nicht zu reden von Waisenhäusern und sonstigen Kinder- und Jugendheimen. Mit jeweils eigentümlicher Prägung und Zweckbestimmung, ganz unterschiedliches Klientel im Blick, erfolgte das zumeist in ländlicher Abgeschiedenheit und unterschiedlicher Trägerschaft. Besserung, Wohltätigkeit, Veredelung, Elite- oder Gemeinschaftsbildung, gar das Hervorbringen eines neuen Menschengeschlechts waren die üblichen Leitideen.

In die Perspektive egalitärer Gesellschaftsentwürfe gesetzt, dachten kommunistische, anarchistische und avantgardistische *Reformpädagogogen* ähnlich (vgl. Bilstein

2001; Lost 2002). Sie suchten die Vorzüge gebundener Erziehung allgemein zu machen. Dabei speisten sich die Vorstellungen zur radikalen Sozialisierung des Erziehungs- und Schulwesens aus realen Erziehungsnotén, wie sie mit den Umständen des Industriezeitalters und in der Folge von Krieg zu Beginn des 20. Jahrhunderts massenhaft immer sichtbarer wurden. Kinderelend und Kinderverwahrlosung waren ihr beredendster Ausdruck.

Vor diesem Hintergrund hatten reformerische Pädagogen in den Jahren der Weimarer Republik in Anlehnung auch an Beispiele in Sowjetrußland zunächst verschiedentlich die „*Kinderkommune*“, das „*Kinderheim*“ als Schule der Zukunft, als „Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft“ angesehen. In „freier Erziehung“ selbst verwaltet sollte diese Schule sein und Selbstversorgung durch produktive Arbeit betreiben. Die Familie, jedenfalls die proletarische, sei in Auflösung begriffen, nicht fähig, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen. So forderten die Kommunisten 1928 im Preußischen Landtag eine Umgestaltung des Schulwesens, mit der „das Schulheim, nicht die Unterrichtsanstalt“ zum *Grundtypus* der Schulanstalt werden sollte (vgl. Quellen 1975, 425). In einer Übergangszeit müsse die Schule „durch bauliche und organisatorische Maßnahmen zu einem *Tagesheim* umgeformt“ werden. Die Schule müsse den Kindern auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen, den Charakter eines ausschließlichen Lehrinstituts verlieren und den Mittelpunkt eines proletarisch-kollektiven Lebens der Kinder bilden (vgl. Der revolutionäre Schulkampf 1930). In diesem Sinne war schon 1918 in Sowjetrußland eine Schule deklariert worden, die alle sieben Wochentage offen stehen, einen Tag zum Lesen, für Ausflüge, Theaterbesuche und für andere selbstständige Beschäftigungen der Kinder frei halten und einen weiteren Halbttag für Klub- und Laboratoriumsarbeiten, Referate, Ausflüge und Schülerversammlungen reservieren sollte (vgl. Krupskaja 1971, 404).

Ganztagsschulideen in den 1950er-Jahren der DDR

In der DDR nun verwob sich Herkömmliches und Reformarisches aus dem Ideenvorrat gebundener Erziehung unter sozialistischer Ideologieprämisse, wurde auf diese oder jene Weise zunächst geltend in den Internatseinrichtungen der Institutionen der Lehrerbildung, der ländlichen Zentral-, Berufs- und Oberschulen, der ersten Spezial- und Sonderschulen, schließlich in den staatlichen Normalkinderheimen, auch an den Jugendwerkhöfen mit verschiedenen Versuchen, Ideen vor allem von A.S. Makarenko aufzunehmen.

Um die Leistungsfähigkeit der Schüler zu erhöhen, ihre Anlagen und Neigungen in einzelnen Fächern, Stoffgebieten und Fähigkeitsbereichen zu erhöhen, waren für die älteren Schüler in den Jahren der Weimarer Republik nahezu an allen höheren Schulen freie *Arbeitsgemeinschaften* gebildet und damit das Unterrichts- und Erziehungsfeld nach Verzicht auf die Praxis des geteilten Unterrichts wieder stärker

auf den Nachmittag ausgedehnt worden. In der DDR wurde diese Tradition zu Beginn der 1950er-Jahre aufgenommen und nun auch auf die *achtjährige, für alle gemeinsame Grundschule* übertragen. Wo er bestand, besuchten jüngere Schulkinder in wachsender Zahl nach Unterrichtsschluss zudem den *Hort*, der mit dem Schulgesetz von 1959 (vgl. Gesetz 1959) auch schulrechtlich in staatliche Trägerschaft genommen und als „fester Bestandteil der Schule“ organisiert wurde. *Spiel- und Sportnachmittage*, auch *hausaufgabenfreie* Nachmittage waren angeordnet, verschiedentlich spezielle Hausaufgabenzimmer eingerichtet. Staatlich organisiert, gewannen Wissenserwerb, Erziehung und Freizeitgestaltung dort, wo die entsprechenden Angebote von Schülern und Eltern aufgenommen wurden, im Anschluss an den Pflichtunterricht an Reichweite. Dabei verband sich Freizeitgestaltung mit *politischer Erziehung*, das vor allem durch den wöchentlichen „Pioniernachmittag“ und für Schüler der 8. Klassen seit Ende der 1950er-Jahre bereits mit der monatlichen „Jugendstunde“ zur Vorbereitung auf die „Jugendweihe“.

Noch aber war nur ein Teil der Schüler Mitglied der Pionierorganisation, Teilnehmer der Jugendweihe oder schulisch bzw. außerschulisch in Zirkeln, in Arbeitsgemeinschaften und sonstigen Interessenvereinigungen organisiert. Das Angebot an Freizeiteinrichtungen, das von „Pionierhäusern“ bis hin zu öffentlichen Spielplätzen oder Betriebssportgemeinschaften reichte, blieb noch relativ gering, und auch die Anzahl der Hortplätze, ebenso der Kindergartenplätze, die beide zunächst nur berufstätigen Müttern vorbehalten waren, entsprach noch nicht dem Bedarf. Die meisten Kinder verbrachten ihre Freizeit gewöhnlich „auf der Straße“, und „Schlüsselkinder“ gehörten wie bislang zur Normalität. Selbst dann, wenn nachmittags die eine oder andere Arbeitsgemeinschaft besucht wurde, änderten sich die Verhältnisse nicht wesentlich (vgl. Geißler 2000, 444 ff.). Dem zu begegnen, gewann aus sozialpolitischen, sozialpädagogischen und Gründen sozialistischer Erziehung die Idee der Ganztagschule zunehmend an Interesse.

So trat zunächst die deutsche Tradition wieder ins Bewusstsein. Bei Gelegenheit des Pädagogischen Kongresses 1956 erinnerte der damalige Minister für Volksbildung der DDR an „eine gewisse Tradition und große Erfahrungen“ der Internaterziehung in Deutschland, etwa in der Landschulheimbewegung (vgl. Aufgaben und Probleme 1956, 115). Dabei wusste man auch um das Bestehen erster Ganztagschulen in der Bundesrepublik, mochten diese, was man beanstandete, auch der „sozial bedrohten Jugend“ zugemessen sein, während die noblen Landerziehungsheime von Kindern aus ganz anderen Milieus frequentiert wurden. Vorbildliches sah man dagegen in der UdSSR entstehen (vgl. Goetze 1956). Dort wurde, soweit es ging, bereits der *Internatsschule* und als deren Vorstufe den Schulen mit „Gruppen des verlängerten Tages“ der Vorzug eingeräumt.

Bereits im Februar 1957 gab es in der Schulpolitik der DDR erste Pläne, *Tagesheimschulen* einzurichten. Zu Beginn des Schuljahres im September 1957 konnten die ersten dieser Schulen (vgl. Vogel 1958) eröffnet werden. 1959/1960

bestanden elf Tagesheimschulen mit ca. 8.000 Schülern. Etwa 19.000 Schüler waren in den 323 Internatseinrichtungen untergebracht. Die inzwischen 4.085 Horte an nahezu jeder zweiten Schule besuchten 192.762 Schüler. Das waren etwa 80 Prozent aller Schüler der Klassen 1 bis 4. Im Dezember 1963 schließlich bestanden 113 Tagesschulen, womit etwa jeder zweite Stadt- und Landkreis über eine solche Schule verfügte. Zugleich gab es 4.608 Tagesklassen und 12.874, etwa jedes sechste Schulkind, Tagesgruppen des Hortes an 5.608 Schulen. Insgesamt waren rund 400.000 Schüler in dieses System einbezogen (vgl. Beiträge 1964, 10).

Die Erfahrungen mit den ersten Tagesheimschulen blieben eher ambivalent. Nicht selten ergaben sich aus der Zusammensetzung der Schülerschaft – in aller Regel handelte es sich um Arbeiterkinder, die über den eigentlichen Schulbezirk hinaus aufgenommen worden waren – Problemhäufungen, die von den neu gebildeten Lehrerkollegien zunächst nur schwer zu bewältigen waren. Mitunter waren die Schulen auch ohne hinreichende Vorbereitung und pädagogisches Konzept eingerichtet worden. Selbst als sich die Verhältnisse besserten, stieß die Tagesheimschule auf geteiltes Interesse. Am wenigsten war sie bei Eltern und Schülern in Berlin nachgefragt.

Die Kampagne

Im Januar 1960 sprach der erste Mann im Staat, Walter Ulbricht, erstmals öffentlich (vgl. Neues Deutschland 1960, 3) davon, in Zukunft allen Kindern eine *ganztägige Bildung und Erziehung* zu ermöglichen. Anstelle des Hortsystems könne dort, wo am Nachmittag freie Schulräume vorhanden seien und Pädagogen zur Verfügung stünden, ohne größeren Aufwand zur Tagesschule übergegangen werden. An diesen Schulen sollten „die Kinder der Werktätigen“ nach dem Unterricht das Mittagessen einnehmen, Schularbeiten unter Aufsicht anfertigen, sich dann Sport und Spiel zuwenden. Neben vermehrtem staatlichen Erziehungseinfluss und den beschäftigungspolitischen Effekten versprach diese Idee Senkung der beängstigend hohen *Sitzenbleiberquoten* und die Bewältigung des kaum vermindert hohen *Lernpensums*. Auch starke ideologische Impulse waren vorhanden.

Während bestimmte Elternkreise die Idee der Tagesschule unterstützten, in ihr eine Entlastung bei der Bewältigung des Familienalltags und der Lernförderung ihrer Kinder sahen, traf sie auf den begreiflichen Widerspruch der ausgegrenzten Kirchen und vor allem von Ärzten. Auch auf Elternversammlungen artikuliert sich teils massive Ablehnung. Nach dem Vorwurf, mit dem *polytechnischen Unterricht* die „Kinderarbeit“ einführen zu wollen, war die SED nun dem der „Zerstörung der Familie“ und der „Entfremdung der Kinder vom Elternhaus“ ausgesetzt, was auch zutraf, soweit Elternhäuser für die Staatspolitik nicht einzunehmen waren.

Vermeintlich um beste Plätze im sozialistischen Wettbewerb ringend, ließen Schulfunktionäre neue *Tagesschulen*, also solche Schulen, die als Vorstufe zum

Heim *Tagesschulklassen* führten, einrichten. Zugleich brachte das Ministerium für Volksbildung in die Vorbereitung eines SED-Politbürobeschlusses Vorschläge ein, die Tagesheimschule innerhalb der nächsten volkswirtschaftlichen Planperiode schon bis 1966 *allgemein* durchzusetzen, freilich ohne daran zu denken oder denken zu wollen, dass Finanzierung von Nöten war. Die für solche Dinge zuständige Abteilung Volksbildung der Staatlichen Plankommission intervenierte. Sie forderte das Ministerium nicht nur zur Berechnung des allgemeinen Finanz- und Personalbedarfs, sondern auch der Kosten für die voraussichtlich benötigten Tischdecken, Handtüchern und Bestecke auf. Die akribische Auflistung bewirkte, dass der dem SED-Politbüro für die Sitzung am 17.5.1960 eingereichte Beschlussentwurf der Schulkommission über die *allgemeine* Einführung der neuen Schulform innerhalb weniger Minuten von der Tagesordnung abgesetzt wurde (vgl. Gebhardt 1960).

Die Einführung der Tagesschule war in der Folge nur noch langfristig und ohne Bewilligung zusätzlicher Mittel aktuell. Die zunächst nach sowjetischem Vorbild in den Horizont einer kommunistischen Gesellschaft gestellte Idee einer mittels der Tagesschule vorangetriebenen sozialistisch-staatskonformen Erziehung wurden allmählich zurückgenommen. Mit der These vom Sozialismus als „relativ selbstständiger Gesellschaftsformation“ rückte die Tagesheimschule als Regelschule in die Ferne. Beiläufig sah das neue Bildungsgesetz von 1965 vor, Tagesschulen „entsprechend den ökonomischen Möglichkeiten schrittweise aufzubauen“ (vgl. Gesetz 1965, 581).

Schulprofile

Über das schrittweise Vorgehen bei der Einführung der Tagesschulen hat die spätere Statistik nur anfänglich Buch geführt. Die Tagesheimschulen blieben *Versuchsschulen*, dienten vor allem dazu, „neue Formen der Kollektiverziehung“ sowie der „Verbindung der unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit“ zu erproben. Sie boten eine *Nachmittagsbetreuung* für die Schüler *aller* Klassenstufen an.

Die Tages(heim)schulen (Drewelow 1963, 328-335; Lohmann 1967) entwickelten eigene Schul- und Heimordnungen. Sie fanden, gehalten freilich an die verbindlichen Lehrpläne, den Pionier- und FDJ-Auftrag, das Programm der Jugendweihe und generell unter dem Primat des *unterrichtlichen* Lernens, *normativer* Erziehung und *disziplinierten* Verhaltens stehend, zu einem relativ *eigenständigen Profil*. Weit besser als die Normalschule mit Personal ausgestattet – auf elf Schüler kam im Schnitt ein Pädagoge – unterschieden sie sich in der Verteilung der Unterrichtsstunden in der Woche und am Tag, in den einzelnen Klassenstufen, in der Pausenregelung, in den Proportionen „gelenkter und freier Formen“ der außerunterrichtlichen Tätigkeit, von „individueller und kollektiver“ Freizeit. Bis hin zur Sonderschule (vgl. Die Sonderschule 1965) wurden Varianten von Ganz-

tagsschule erprobt. Wie an den übrigen Schulen gab es mittags warme Speisung, dazu zweimal Frühstück und nachmittags „Vesper“. Die Schulen öffneten frühmorgens um 7 Uhr und schlossen, wenn die letzten Eltern, von der Arbeit kommend, ihre Kinder wieder in Empfang nahmen.

Obwohl verschiedentlich erprobt, von Medizinern, Schulhygienikern und Pädagogen empfohlen, setzte sich *Nachmittagsunterricht* nur gelegentlich durch. Weitgehend wurden die gesamten Unterrichtsstunden nach wie vor am Vormittag erteilt. Nur an einem, höchstens an zwei der sechs Schultage fiel eine Unterrichtsstunde, selten eine zweite auf den Nachmittag. Eltern, Schüler und Lehrer zeigten sich diesem gewohnten Schulrhythmus mehrheitlich verhaftet.

Mit der Beibehaltung des Vormittagsunterrichts fiel der Nachmittag ganz an „Erzieher“, die – speziell ausgebildete Freizeitpädagogen gab es noch nicht – gemeinhin wenig Akzeptanz gewannen, zumal bei den älteren Schülern der Klassen 7 bis 10 nicht. Die für wünschenswert erachtete Einbeziehung der Lehrkräfte in die bis nach 17 Uhr reichende, für Kinder von Schichtarbeitern noch weiter ausgedehnte Nachmittagsgestaltung gelang insgesamt nur sporadisch. In diesen Fällen nutzten die Lehrer die an den Vormittagsunterricht anschließende längere Pause soweit es ging für ihre Geschäfte. Spezielle Schulbauten entstanden nicht, es sei denn, Eltern, Lehrer und Betriebe unternahmen etwas, gestalteten Zimmer um und errichteten Nebenbauten, so in Weißenfels, wo die Schule von einem Park mit sprudelndem Bach umgeben vom Schulpublikum angenommen war und von Bestand blieb. Verschiedentlich konnte auf nach 1945 entstandene Bausubstanz zurückgegriffen werden, noch aber dominierten die im Kaiserreich massiv und zweckmäßig errichteten Klinkerbauten.

Immerhin: Hier und da bot eine verlassene Bürgervilla Platz. Erprobt wurden die verschiedensten pädagogischen Konzepte, vielerorts Kursunterricht am Nachmittag, der Schulklub, Konsultations- und Hausaufgabenzimmer, der Verzicht auf Hausaufgaben, die verschiedensten Arbeitsgemeinschaften, der Wechsel von Phasen der Konzentration mit solchen der Entspannung, auch Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1. Man pflegte den Garten, züchtete Kaninchen, fütterte die Vögel, richtete „Knobecken“ ein, trieb Sport, bastelte an Radios, tat vieles mehr. Der durchaus beliebte Kurs „Backen und Kochen“ stieß, bei der bis weit in die erste Hälfte der 1960er-Jahre wiederkehrenden Rationierung von Lebensmitteln, vor allem von Butter, freilich auf Schwierigkeiten.

Das System ganztägiger Bildung und Erziehung

Während die Schulpolitik nach 1965 den Begriff *Tagesschule* oder gar *Tagesheimschule* rasch vergessen ließ, stand die Rede von der „*ganztägigen Bildung und Erziehung*“ weiterhin im Kurs. Gegen Ende der ersten Hälfte der 1960er-Jahre wurden Versuche, ganztägige Bildung und Erziehung über die sukzessive Einrich-

tung entsprechender *Einzelschulen* weiter voran zu bringen, aufzugeben. Diese Schulen liefen, ohne noch beachtet zu werden, aus. Im Rahmen der 1965 im *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen* festgelegten Strukturen erfolgte statt dessen ein umfassender Ausbau der Regelschule.

Dieser betraf, begleitet seit den 1970er-Jahren von einem umfangreichen Schulbauprogramm, *erstens* den *Kindergarten*. Spätestens seit den 1980er-Jahren bestand ein bedarfsgerechtes Angebot an solchen Einrichtungen. Erfasst wurden nahezu alle Kinder, um sie schulvorbereitend, ganztägig und nach komplexen „Erziehungs- und Bildungsprogrammen“ unterrichtsfähig zu machen. Gleiches galt *zweitens* für den von 6 bis 18 Uhr geöffneten *Schulhort*, den schließlich rund 85 % der Kinder von Klasse 1 bis 4 besuchten. *Drittens* hielt die Schule im wachsenden Maße ein weitgefächertes Angebot an außerunterrichtlichen *Nachmittags- und Freizeitangeboten* bereit. Arbeitsgemeinschaften auf den verschiedensten Interessengebieten, einschließlich solche vormilitärischen Gehalts, gehörten zum Angebot aller Schulen. Etwa 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 wurden von diesen Formen schulisch angeleiteter Freizeit (vgl. Bauer 1985) vom Bastelnachmittag bis zur AG Informatik mehr oder weniger erreicht. Größer noch war der Zuspruch, den Sportgruppen fanden. *Viertens* wurden umfangreiche Betätigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche *außerhalb* der Schule geschaffen. Das entsprechende Angebot reichte von dem der Freizeiteinrichtungen über das der gesellschaftlichen Organisationen bis hin zu den Betrieben und auch zu Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen. Schließlich wurde *fünftens* auch das *Unterrichtsangebot in fakultativer Form* erweitert, und zwar durch verschiedene Zirkel und für Schüler der Klassen 9 und 10 seit Beginn der 1980er-Jahre durch „Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm“, die der Vertiefung und Erweiterung von Unterrichtsgegenständen dienten. Das waren Lehrgängen wie „Astronomie und Raumfahrt“, „Struktur und Gestaltung des heimatlichen Wirtschaftsgebiets“, „Elektronik“, „Kfz-Technik“, „Kochen – Servieren – Pflegen“ oder „Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung“ und „Russische Konversation“.

Die Erweiterung dieser Arbeitsgemeinschaften auf die Klassen 7 und 8 war vorgesehen, auch wahlweise obligatorischer Unterricht im Rahmen der gegebenen Gesamtstundenzahl wurde in Erwägung gezogen, immer begleitet von Bedenken, das Prinzip der Differenzierung gegen das der Einheitlichkeit nicht zu weit zu treiben. Fakultativer Fremdsprachenunterricht war schon seit längerem üblich. Ende der 1980er-Jahre nahmen 76 % der Schüler in den Klassen 7 bis 10 an diesem Unterricht teil. Auch wenn Pionier- und FDJ-Organisationen im System der ganztägigen Bildung und Erziehung von besonderer Bedeutung waren, so wurde dieses System doch von der *Schule* her entwickelt und koordiniert. Der Unterricht galt zeitweise als das „Hauptfeld der Bildung und Erziehung“. Erst in den 1980er-Jahren trat eine gewisse Blicherweiterung ein.

Seit Beginn des letzten Jahrzehnts der DDR führten nahezu alle Schulen, diese in der Regel zweizügig und wohnortnah, einen „stellvertretenden Direktor für außerunterrichtliche Tätigkeit“ ein, der die entsprechenden Aktivitäten anleitete und koordinierte. Hortleiterinnen und Hortleiter waren im Auftrag des Direktors für die Betreuung der Kinder der 1. bis 4. Klasse eingesetzt. Für die Organisation der „Pionierarbeit“ kamen hauptamtlich tätige „Freundschaftspionierleiter“ mit Lehrbefähigung für bestimmte Fächer und Klassenstufen hinzu.

Mit einer Pflichtstundenzahl von 22 oder 23 Stunden waren die Lehrpersonen nebst weiterem pädagogischen Personal, aber auch Eltern, Betriebsangehörige, Vertreter der realsozialistischen Öffentlichkeit in dieses gründlich normierte System *staatskonformen Unterrichts und parteilicher Erziehung*, das sich in abgewandelter Form auch auf die Schulferien erstreckte, mehr oder weniger eingebunden. Unterricht und Freizeit gingen in einem *Konzept umfassender Erziehung* ineinander über. Teile der Elternschaft und alle verfügbaren „gesellschaftlichen Erziehungskräfte“, insbesondere solche der Betriebe und staatlicher Institutionen, waren gleichgerichtet einbezogen.

Alles in allem hatte die DDR auf ihrem kleinen Territorium, mochte es an dieser oder jener Schule auch noch an wünschbarer Ausstattung fehlen, das weltweit und historisch wohl am dichtesten geknüpfte Netz von Erziehungseinrichtungen aufgebaut und zielgerichtet koordiniert, alles unentgeltlich, alles teuer. Unterricht fiel, abgesehen von Problemen im musischen Bereich, kaum aus. Alle Planstellen waren weitgehend besetzt. Durch „Schwänzen“ ausgedrückte Schulunlust wurde nicht toleriert. Durchgängig unter vereinnahmende Zwecke weltanschaulich-politischer, „klassenmäßiger“ Erziehung gestellt, trug die Schule während der gesamten Unterrichtswoche – ausgenommen der Sonntage – und teils bis über den späten Nachmittag hinaus nahezu alle *Merkmale einer offenen*, nach dem Vormittagsunterricht nicht verpflichtenden *Ganztagsschule*: Hausaufgabenbetreuung, gebundene und ungebundene Freizeitangebote, Fördermaßnahmen, thematisch ausgefächerte Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen, Arbeit an Projekten, Neigungs- und Hobbykurse, fakultativer Unterricht, Werkstatt- und Produktionsunterricht sowie Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugendeinrichtungen, dazu ein warmes Mittagessen, das ob seiner eher herkömmlichen Rezeptur allerdings auf zurückgehenden Zuspruch traf.

Gemessen am enormen staatlichen Aufwand, den Erwartungen und am Engagement von Pädagogen blieben die *Effekte* dieser Schule gleichwohl gering. Das von politischer und unterrichtlicher Zwecksetzung durchgezogene Betreuungskonzept mit organisiertem Frohsinn bezog sich letztendlich immer auf „gesellschaftliche Interessen“. Es nahm individuelle Neigungen vornehmlich nur dann auf, wenn diese für das übergeordnete staatliche Interesse anschlussfähig waren. Es ging damit an den Selbstfindungs- und Freizeitinteressen insbesondere der älteren Schüler häufig vorbei. Diese Schüler verbrachten den größten Teil ihrer Freizeit weiterhin

jenseits der Schule individuell, in selbstgewählter Gemeinschaft oder in der Familie. Ein von Schule zu Schule unterschiedlich großer Teil der Schülerschaft blieb nach Unterrichtsschluss *gänzlich* unerreicht. Umfassende Integration der Schüler in das ganztägige Schulleben ließ sich nur in der Unterstufe der Klassen 1 bis 4 im Zusammenspiel mit dem Schulhort erreichen.

Aber nicht nur hinsichtlich der *Erziehungswirkung*, sondern auch der *Schulleistungsverbesserung* erfüllten sich die zunächst hohen Erwartungen nicht. Rund 14 % der Schüler verließen die Schule unaufhaltsam vor Erreichen des Abschlusses der 10. Klasse. Indem die Lehrerleistung an der des Schülers bemessen wurde, verbesserten sich zwar die Zensurenspiegel, nicht aber tatsächlich die Schülerleistungen (vgl. Döbert/Geißler 2000).

Systemerschöpfung

Gegen Ende der DDR kam der Begriff der *ganztägigen Bildung und Erziehung* allmählich außer Gebrauch. Es gab Anzeichen, dass sich *gemessen am ausgreifenden Anspruch* die Systemmöglichkeiten erschöpft hatten, dass deutlicher Zugewinn aus diesem System nicht mehr zu erwarten, sondern eine Umstellung erforderlich war. Absehbar war zudem auch, dass die Schule den bislang selbstverständlichen *Sonnabendunterricht* über kurz oder lang verlieren würde, waren die „Werktätigen“ und Berufsschüler an diesem Tag doch schon seit den 1970er-Jahren „arbeitsfrei“ gestellt. Und mit den „informellen Gruppen“ von Jugendlichen, die sich ganz jenseits der Schule mit kulturellem Eigensinn und eigenen Lebensräumen immer auffälliger gebärdeten, die sich in keine der vorgegebenen Gemeinschaften fügten, zeichneten sich am eindrucksstärksten neue Lebensbedürfnisse und Freizeitgewohnheiten ab.

Im Gegensatz zu den bisherigen Bemühungen, Freizeit möglichst maximal schulisch zu binden, ging man nun davon aus, dass die „Funktion der Freizeit als wesentlicher Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ... weiter anwachsen werde“ (vgl. Studie 1989, 13). Statt zu versuchen, „vor allem die ältere Schuljugend ausschließlich an die Schule zu binden“, müsse die Aufgabe künftig darin bestehen, „die Jugendlichen zu befähigen, sich auch in bezug auf Interessenbefriedigung, soziale Kommunikation, gesellschaftliche Aktivität in die bestehenden Strukturen und Organisationsformen zu integrieren“. Der „Öffentlichkeitscharakter von Erziehung“ werde zunehmen. Freizeit sei zu einem „Wert“ geworden (vgl. Schwerpunkte).

Unter den Bedingungen der DDR hieß das nun nicht, dass die Jugend erzieherisch freigegeben war, denn den Medien, Künstlerverbänden, gesellschaftlichen Organisationen, rund 200 an der Zahl, den Kommunen, der „Arbeit im Wohngebiet“ und vor allem den Eltern käme nun erhöhte sozialistische Erziehungsverantwortung zu. Und auch weiterhin sollte „jede Schule über ein breites, auch über

längere Zeit konstant bleibendes wissenschaftliches und kollektives Profil verfügen, das Schüler an die Schule bzw. die betreffenden Erzieher binde“. Aber die Grenzen dieser Schule waren nach 40 Jahren auch durch jugendpsychologische Befunde spürbar. Erfahrungsgesättigt war man sich zugleich sicher, gerade jene Eltern, „die der Hilfe bedürfen würden“, auch fortan nicht erreichen zu können.

Und überhaupt scheint es, als habe sich ganztägige Schule in Deutschland bislang vergleichsweise wenig gegen Lebensweisen, Interessen, Traditionen und Kulturen in einer für den Westen zuletzt gelegentlich unter den Begriff der „Freizeit“, für den Osten den der „Nische“ gebrachten Gesellschaft ausweiten können, die selbst unter diktatorischen Bedingungen für die Schüler eben offener, an Betätigungs- und Erfahrungsfeldern reicher war als die freundlichst einbindende öffentliche Schulumwelt. Über Generationen ist die Schulerfahrung in Deutschland nicht die günstigste gewesen. Schule wurde „von oben“ verordnet, durchgesetzt. Wenig ist diese Schule von der Gemeinde her gewachsen wie anderswo, wo Ganztagsschule üblich ist. Gab sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Wegfall des geteilten Unterrichts Zeit frei, nämlich den Nachmittag, so wurde dies trotz mancher Folgeprobleme gern und fest angenommen. Eine Prognose ist diese schulhistoriografische Feststellung freilich nicht.

Literatur

- Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses. Berlin 1956
- Bauer, Dietrich u.a. (1985): Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit. Berlin (Ost)
- Beiträge zur ganztägigen Bildung und Erziehung (1964). Berlin (Ost), S. 10
- Bilstein, Johannes (2001): Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik: zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7, S. 7-38
- Der revolutionäre Schulkampf. Politische und organisatorische Anweisungen für die Elternbeiräte der Liste „Proletarischer Schulkampf“ sowie für alle auf dem Schulgebiet arbeitenden Revolutionäre (Freidenker, Kindergruppenleiter, Kommunalvertreter, Lehrer usw.). Berlin 1930
- Die Sonderschule. Zur ganztägigen Bildung und Erziehung. 10(1965)1. Beiheft
- Döbert, Hans/Geißler, Gert (2000): Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York
- Drewelow, Horst: Die Schule der Zukunft. Berlin 1962; ders.: (Überblicksartikel) in Pädagogische Enzyklopädie. Band 1. Berlin 1963, S. 328-335; auch Lohmann, Joachim 7(1967)4: Die Tagesheimschule in der DDR. In: tagesheimschule. Frankfurt/M.

- Gebhardt, Birgitt: Die Tagesschule der DDR. Betrachtungen zum sozialistischen Konzept der Ganztageserziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1993)6, S. 991-1005; auch Kommuniqué der Tagung der Schulkommission vom 23.3.1960 über den schrittweisen Übergang zur Ganztageserziehung. In: Deutsche Lehrerzeitung, 7 Jg. (1960), H. 16
- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Vom 25. Februar 1965. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Ausgewählt von K.-H. Günther unter Mitarbeit von Ch. Lost. Berlin 1969, S. 581
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Vom 2. Dezember 1959. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68, 1. Halbband. Berlin (Ost) 1969, S. 315-323
- Goetze, Werner (1956): Ein neues System der gesellschaftlichen Erziehung. In: Pädagogik, 11 Jg., H. 11, S. 881-884
- Lost, Christine (2001): Reformpädagogik als Staatspädagogik? Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ von 1917. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, S. 39-60 Neues Deutschland, 20.1.1960, S. 3
- Quellen zur Geschichte der Erziehung. Berlin (Ost) 1975, S. 425
- Schwartz, Hermann (Hrsg.) (1928): Pädagogisches Lexikon. In Verbindung mit der Gesellschaft für evangelische Pädagogik und unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner. Zweiter Band. Berlin
- Studie „Perspektiven der Entwicklung der Oberschule im einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Juli 1989)
- Schwerpunkte der Weiterentwicklung der Erziehung in der Schule. 10. Juli 1989 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Archiv 0.4.26. Prognose 6. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Institut für Erziehung)
- Vogel, Horst (1958): Die erste Tagesheimschule in der DDR. In: Elternhaus und Schule. 7. Jg., H. 1/2, S. 20